



**Universidad
Zaragoza**



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

La educación literaria y los intereses del alumnado de Secundaria

Especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Curso 2013/2014

Autora: Lucía Valero Elías
Fecha: 10 de junio de 2014

Directora: María José Galé Moyano

ÍNDICE

1. Introducción	3
1.1 Competencias generales.....	4
1.2 Competencias específicas: estructura del máster.....	6
1.3 Formación genérica.....	7
1.4 Formación específica	10
1.5 Prácticum	13
2. Justificación	15
2.1 Selección de trabajos	15
2.2 Unidad didáctica: Literatura española del Renacimiento	15
2.3 Proyecto de innovación: Callejero literario	27
3. Reflexión crítica.....	34
3.1 Reflexión sobre la unidad didáctica.....	35
3.2 Reflexión sobre el proyecto de innovación.....	38
3.3 Relaciones entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación	39
4. Conclusiones y propuestas de futuro	41
4.1 Reflexión personal	41
4.2 Propuestas de futuro.....	43
5. Referencias documentales.....	46
5.1 Bibliografía	46
5.2 Consultas de Internet	48
5.3 Otras consultas	48

1. INTRODUCCIÓN

LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Las siguientes páginas tratan de recoger mi experiencia personal y profesional como alumna del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, cursado en la especialidad de Lengua castellana y Literatura.

El motivo principal que me llevó a optar por esta titulación fue diversificar mi formación. Soy Licenciada en Periodismo y me apasiona escribir pero, hasta el momento, me había centrado en la utilidad de esta práctica como instrumento para transmitir información al ciudadano, al lector de prensa. Este máster me ha enseñado una nueva e interesante vía, la de la docencia.

He de reconocer que mi situación de desempleo también jugó un importante papel a la hora de tomar la decisión. Esta titulación me abre un camino, tanto laboral como vital. El aula es un nuevo escenario en el que poder, con mis palabras, comunicar. Comunicar no sólo conocimientos teóricos, sino también buenas prácticas, valores y sentimientos. En el fondo, no dista tanto de la profesión que he estado desarrollando durante los últimos siete años.

En aquel momento di por sentado que el máster podría aportarme numerosos beneficios. Suposición que he corroborado gratamente con el paso de los meses. Pero, entonces, también comencé a preguntarme qué podría aportar yo, tanto al máster como a mi futura carrera docente en Secundaria. En este tiempo he oído muchas críticas acerca de las malas influencias que los medios de comunicación ejercen sobre el alumnado adolescente y, en general, sobre la sociedad como espectadora y lectora. Cómo la lengua que empleamos se ha deteriorado, en parte, a causa de los mensajes que se emiten, en especial, a través de la televisión, las redes sociales e Internet. Al principio me sorprendió pero, con el tiempo, comprendí que, a pesar de no ser consciente de ello, probablemente por mi madurez crítica, estas opiniones estaban fundadas y avaladas con datos y ejemplos.

Sin embargo, en lugar de tomarlo como una amenaza, decidí tomarlo como una oportunidad. Por un lado, una oportunidad para defender mi profesión y, por otro, una gran oportunidad para, a través del poder de los medios de comunicación, de las redes sociales, de Internet y, en definitiva, de las nuevas tecnologías, poder hacer las cosas bien. Parafraseando al profesor de educación en medios de comunicación y de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, de la Universidad de Huelva, Jose Ignacio Aguaded, en su artículo “La educación en medios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI”, publicado en 1999: “En la sociedad actual, cada vez más mediatizada, es fundamental la integración de los nuevos medios de comunicación en la formación educativa, especialmente en la destinada a los más jóvenes”.¹

Aunque durante mis prácticas en el centro no pude, por coordinación con el mismo, exprimir a fondo estas posibilidades de mejora, he descubierto, a través de las propias actividades realizadas durante el máster, un sinfín de herramientas y de caminos a lo largo de los cuales contribuir, desde mi perspectiva de comunicadora, a un aprendizaje de Lengua castellana y Literatura conectado con el alumnado, cercano, ameno e interactivo.

1.1 COMPETENCIAS GENERALES

La finalidad del Máster, tal y como queda reflejado en la guía docente propuesta por la Universidad de Zaragoza, es proporcionar al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas la formación pedagógica y didáctica obligatorias en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente con arreglo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre.

Para ello, en esta titulación superior se imparten conocimientos, por un lado, genéricos de la docencia y, por otro, específicos, según la especialidad, en mi caso, Lengua castellana y Literatura.

¹Artículo publicado en *Pixel-Bit*, revista de medios y educación. Consultado el 08/06/2014. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?sessionid=DAC0B502AE74688ADCD1CDA4BFAB043D.dialnet01?codigo=1400303>

Según la citada guía docente, las competencias generales de esta titulación se articulan en torno a tres ámbitos del saber:

- Saber: todas las personas que accedemos a este máster contamos con una titulación superior. Sin embargo, para ejercer la docencia, se necesitan otros conocimientos, además de esta formación específica previa. Se trata de conceptos diversos y de aprendizajes relacionados con la psicología en el entorno escolar, con el currículo de la especialidad, con el desarrollo de las competencias en el alumnado, con la metodología y la didáctica, la evaluación, la atención a la diversidad y la organización de centros, entre otros.
- Saber ser / saber estar: para conseguir el desarrollo integral del alumnado es necesario formar a profesores y profesoras que sirvan de modelo y guía, no sólo transmitiendo conocimientos, sino también valores. Por ello, la mayoría de los retos a los que nos enfrentamos en la actividad docente se relacionan con el ámbito social y afectivo.
- Saber hacer: el objetivo final de este máster es, a partir de todos estos aprendizajes nombrados, desarrollar las competencias básicas para ejercer una práctica profesional adecuada. Esto implicar saber resolver las dificultades y afrontar los retos que se irán planteando durante el proceso educativo, no sólo aplicando los conocimientos adquiridos sino también proponiendo alternativas.

Estas tres competencias generales se enmarcan dentro del concepto de competencia comunicativa, definida por Hymes como “aquello que la persona hablante precisa saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (1972: vii). Es decir, cómo se comporta esa persona en las diferentes situaciones de interacción. Unas situaciones de interacción que bien podrían ser, desde mi perspectiva de docente, el aula donde imparto una clase, o desde la perspectiva del alumnado, el aula donde recibe una serie de conocimientos, sean de la materia que sean.

Esta competencia comunicativa deberá trabajarse desde todas las asignaturas, de manera interdisciplinar, aunque, al tratarse mi especialidad de Lengua castellana y Literatura, considero que es necesario hacer un mayor hincapié en ella. Por lo tanto, mi

intención como docente es enfocar la materia hacia la adquisición por parte del alumnado de aquellos conocimientos y herramientas que favorezcan su comunicación e interacción en cualquier ámbito. En definitiva, se trata de enseñar Lengua como instrumento imprescindible para el desarrollo vital.

1.2 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: ESTRUCTURA DEL MÁSTER

Las competencias generales se concretan en unas competencias específicas que debemos adquirir. Cada una de las competencias se relaciona con su correspondiente módulo, el cual integra una o varias asignaturas.

Durante el primer cuatrimestre, la formación recibida fue genérica, una toma de contacto con el campo de la docencia desde dos puntos de vista, el organizativo y burocrático, es decir, todo lo relacionado con el centro educativo, y el personal, referido a la figura del docente y del alumnado. En el primer ámbito, pude conocer cómo funciona un centro escolar, por qué leyes se rige y cómo se estructura, en definitiva, el sistema educativo. En el segundo, aprendí cuestiones sobre psicología y resolución de conflictos, así como, en un terreno más profesional, las herramientas de las que dispone el docente para mejorar su práctica educativa y cómo ha de concretar todo lo que la ley dicta, para llevarlo, en última instancia y de manera tangible, al aula.

El segundo cuatrimestre se centró en mi especialidad y sirvió para profundizar y concretar. He adquirido definitivamente las herramientas de las que dispone el docente para transmitir los conocimientos. Unos instrumentos que están dirigidos tanto a la puesta en escena de la exposición en sí, como a la elaboración de dicho discurso.

En los siguiente subapartados, explicaré, una por una, las asignaturas cursadas. Por un lado, están los módulos impartidos en la formación genérica: *Contexto de la actividad docente*, *Interacción y convivencia en el aula* y *El proceso de aprendizaje*. Y, por otro lado, el bloque de formación específica: *Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura*, *Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje de Lengua castellana y Literatura* y *Evaluación, innovación e investigación en Lengua castellana y Literatura*. Además, he cursado dos optativas, *Prevención y resolución de conflictos* y *Habilidades comunicativas para profesores*.

Por último, y como complemento a esta parte teórica, el máster ofrece tres períodos de prácticas en un centro educativo. El *Prácticum I* forma parte del primer cuatrimestre y se desarrolló durante el mes de noviembre, focalizado en conocer de primera mano el funcionamiento real de un centro, sus entrañas, su día a día fuera del aula. Los *Prácticum II* y *III* pertenecen al segundo cuatrimestre y se desarrollaron con continuidad entre ellos durante los meses de abril y mayo. Su finalidad es entrar en contacto con el aula e impartir una unidad didáctica propia.

1.3 FORMACIÓN GENÉRICA

1.3.1 Módulo 1: Contexto de la actividad docente

En este módulo del bloque genérico, se cursó la asignatura *Contexto de la actividad docente*. A través de ella he conocido los contextos en los que se realiza la actividad docente, con especial atención a todo lo relacionado con el centro educativo, el marco sociopolítico y administrativo y las relaciones entre sociedad, familia y educación. Impartida por los profesores Jacobo Cano y Jaime Minguijón, se dividió en dos partes: contexto legislativo y administrativo del centro educativo, y contexto social, familiar, económico y político.

En la primera parte se trató todo lo relacionado con el funcionamiento de un centro educativo, tanto de manera interna, como en lo referido a las relaciones del propio centro con el resto de agentes que intervienen: asociaciones de padres y madres, administración pública, sistema legislativo. Conocer cómo se articulan todas estas piezas es vital para el desempeño futuro de la práctica docente. No sólo para saber cuáles son las reglas del juego, sino también para tener la capacidad de proponer mejoras y para adquirir la madurez necesaria para la toma de decisiones. Gracias a esta parte de la asignatura, ahora cuento con conocimientos en legislación educativa y conozco el esqueleto que vertebra un centro educativo. Toda una serie de programas, planes y agentes que deben funcionar de manera coordinada y con un mismo fin: cubrir las necesidades del alumnado, distintas en cada caso.

En cuanto al contexto sociopolítico y económico, esta asignatura me enseñó a descubrir la relación directa que existe entre el aula y la sociedad. Cómo los devenires políticos, económicos y sociales afectan a la escuela. No se puede entender el sistema

educativo como un ente individual y autónomo. La escuela no es más que la reproducción del transcurrir de la vida dentro de un centro. A su funcionamiento le afectan las decisiones políticas, los vaivenes económicos, los cambios sociales y familiares y, en definitiva, cualquier modificación que experimente el entorno tanto de la propia escuela, como de quienes integran la comunidad educativa. Familias, alumnos, personal docente y Administración Pública son los protagonistas del baile de la educación. Un baile de intereses políticos, recortes económicos, escasez de recursos, diversidad cultural, nuevos modelos familiares y maneras de entender la enseñanza.

Mi paso por esta asignatura me ha servido, en definitiva, para advertir dos realidades. La primera es que desde la mesa del docente se puede contribuir en la mejora de la sociedad. La segunda, que por el entramado de agentes e intereses que conviven y se contradicen, no es una tarea nada fácil.

1.3.2 Módulo 2: Interacción y convivencia en el aula

En mi caso, dentro de este módulo, he cursado dos asignaturas: *Interacción y convivencia en el aula* y la optativa *Prevención y resolución de conflictos*.

Interacción y convivencia en el aula está dividida en dos partes, la correspondiente a psicología evolutiva, impartida por el profesor Miguel Ángel Cañete; y la referida a psicología social, a cargo de la profesora Esperanza Cid. Tomando como referencia la guía docente, el objetivo de esta asignatura es adquirir las competencias necesarias para ser capaces, en nuestra práctica docente, de “propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares”.

En definitiva, quienes componen el conjunto del alumnado y del profesorado son, o somos, ante todo, personas. Personas que acuden al aula, ya sea para situarse sobre una tarima o mirando hacia ella, con una mochila cargada de vivencias, problemas y peculiaridades. Cada una con sus rasgos de personalidad, con sus manías, con sus prejuicios. Esta asignatura me ha servido para comprender que la profesión docente no sólo consiste en impartir unos conocimientos. Además de profesores, somos personas de referencia, tutoras, orientadoras. Tanto en lo académico como en lo personal.

Muy ligada a este papel educador y orientador se encuentra la asignatura *Prevención y resolución de conflictos*. En ella también se diferenciaron dos partes. Por un lado, la destinada al ámbito burocrático y de funcionamiento del centro ante los conflictos, impartida por el profesor Jacobo Cano. Por otro, la parte impartida por la profesora Nieves Cuadra trató el conflicto desde una perspectiva personal y social, profundizando en su base como vivencia.

Ambas perspectivas son necesarias puesto que, antes de actuar y de poner en marcha los mecanismos ideados en un centro educativo para prevenir los conflictos o, si ya han surgido, solucionarlos, necesitamos tratar de saber por qué se han producido. Qué ha llevado o puede llevar a las personas implicadas a entrar en dicho conflicto resulta esencial para poder atajar el problema. Además, esta asignatura me ha enseñado a ver los conflictos como oportunidades de mejora, como experiencias vitales a partir de las que crecer como personas. Como dice Sergi Farré en *Gestión de conflictos: taller de mediación*, la resolución de conflictos debe proyectarse hacia el futuro: “Está especialmente concebida para que las personas en conflicto se proyecten primordialmente hacia el futuro, haciendo posible que se puedan reconstruir o reparar las relaciones pensando en el mañana” (2004: 91).

1.3.3 Módulo 3: El proceso de aprendizaje

Dentro de este módulo, se cursó la asignatura *Procesos de enseñanza-aprendizaje*. La asignatura se dividió en seis temas, uno impartido por Javier Sarsa, el más extenso y que versaba sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Los cinco restantes fueron impartidos por la profesora Loreto Martín y trataron acerca de las teorías del aprendizaje, la atención a la diversidad, el clima del aula, la evaluación y la motivación del alumnado.

Estos aspectos componen un todo, orientado a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula y conducen a lo que Marrasé llama “disposición favorable al aprendizaje”, en *La alegría de educa.*; “si transmitimos interés, decisión, ayuda y otras sensaciones que activen circuitos de ilusión, conectamos emocionalmente con el grupo y conseguimos una disposición favorable al aprendizaje” (2013: 95). Los conocimientos obtenidos a través de esta asignatura son las piezas de un engranaje que, de no ser tenidas en cuenta, no funcionará. Una vez más, la asignatura está dirigida a

adquirir, mediante teoría apoyada en práctica, las técnicas que, como docentes, servirán de utilidad para poder transmitir nuestros conocimientos al alumnado de la manera más efectiva y completa posible. En definitiva, se trata de cubrir sus necesidades y de que alumnos y alumnas reciban una formación completa y de calidad.

Una formación completa entendida como aquella en la que se aprovechan las grandes oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías, una formación en la que se entiende que en el aula existe una diversidad de necesidades educativas, en la que evaluación y motivación se toman como factores esenciales para el aprendizaje significativo del alumnado que, en determinadas circunstancias, responderá mejor a unas metodologías que a otras, y una formación donde cuidar el clima del aula es fundamental.

1.4 FORMACIÓN ESPECÍFICA

1.4.1 Módulo 4: Diseño curricular en la especialidad

A este módulo pertenecen tres asignaturas, *Diseño curricular en Lengua castellana y Literatura*, *Fundamentos del diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura* y *Contenidos disciplinares de Lengua*.

La primera, *Diseño curricular en Lengua castellana y Literatura*, se cursó durante el primer cuatrimestre y fue impartida por el profesor Fermín Ezpeleta. A través de ella descubrí los principios básicos del diseño curricular, una combinación de términos que hasta mi llegada al máster desconocía. Gracias a la aproximación práctica al currículo aragonés de Secundaria, desarrollado en la Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, realizada durante las sesiones, cuento ahora con la herramienta necesaria para transmitir en el aula, con coherencia y adecuación a cada curso, aquello que dicta el currículo.

Si en *Diseño curricular* aprendí cómo enfrentarme a la ley y cómo interpretarla para llevarla al aula, en *Fundamentos del diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura* aprendí cómo poner en práctica esa planificación. Durante esta asignatura, cursada también en el primer cuatrimestre e impartida por la profesora María José Galé, conocí los diversos tipos de metodologías,

actividades y recursos apropiados para distintos contextos de aprendizaje. A través de una serie de lecturas y de la puesta en práctica de tareas en clase, fui concretando la abstracción de la ley en la realidad del aula.

Por último en este módulo, *Contenidos disciplinares de Lengua* se cursó en el segundo cuatrimestre, a cargo de la profesora Cristina Gómez. Mi paso por esta asignatura sirvió para traer a la memoria conocimientos básicos de la Lengua que, dado el tiempo que ha pasado desde que los estudié, tenía algo olvidados. Con la combinación de teoría y práctica he construido la base de una pirámide que deberé ahora, con mi labor docente, seguir levantando. Gracias a la puesta en práctica de la teoría durante las sesiones, pude comprender mejor cómo hacer llegar al alumnado de Secundaria esta materia. Como reto, ser capaz de transmitir en el aula la importancia de hablar y escribir con propiedad y corrección, un valor del que las nuevas generaciones carecen.

1.4.2 Módulo 5: Diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje en la especialidad

A este módulo pertenecen dos asignaturas, *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura* y, en mi caso, la optativa *Habilidades comunicativas para profesores*.

Adquirir las herramientas necesarias para el diseño, la organización y el desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura en las aulas de Secundaria y Bachillerato es el objeto, según indica la guía docente, de la primera asignatura nombrada en este módulo. Dividida en dos partes, en la correspondiente a Lengua, encabezada por la profesora Cristina Ballestín, las sesiones tuvieron un componente teórico, de profundización en el contenido de la ley, combinado y complementado por una parte práctica. Durante las sesiones se trabajó de manera tanto individual como grupal en el diseño de actividades, atendiendo al contexto, al diseño curricular, a los recursos materiales y documentales necesarios, a su temporalización. En definitiva, se trabajó recorriendo todos los pasos que separan el currículo aragonés del pupitre.

En la parte de Literatura, impartida por la profesora Elvira Luengo, las sesiones teóricas consistieron en una serie de lecturas sobre didáctica, reflexionadas tanto individual como grupalmente a través de ensayos expuestos en clase. También se

complementó con una parte práctica, en la que aprendí a elaborar mi propia unidad didáctica.

En cuanto a la optativa *Habilidades comunicativas para profesores*, reconozco que por mi experiencia en el periodismo considero que cuento con destreza al hablar en público. No obstante, en esta ocasión me iba a enfrentar a un público ante el que nunca había estado: un grupo numeroso de adolescentes no siempre dispuestos a escuchar. La autograbación de una de mis sesiones en el centro de prácticas y su posterior visionado en clase me aportó mucho ya que pude ver mis fallos, así como reforzar aquellos ámbitos en los que mejor me desenvuelvo, como el tono de voz, la dicción, la gestualidad, el orden en el discurso o la interacción con el alumnado.

Además, durante las sesiones, la profesora Marta Sanjuán proyectó diversos ejemplos de grandes oradores, de discursos bien elaborados y correctamente transmitidos que pude tomar como referencia y modelo.

1.4.3 Módulo 6: Evaluación, innovación e investigación en la especialidad

La asignatura cursada dentro de este último módulo de la formación específica es *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura*, del profesor Fermín Ezpeleta.

Evaluación, innovación e investigación eran, para mí, tres términos abstractos y, en todo caso, relacionados con la ciencia y la tecnología. Nunca los había enmarcado dentro del campo de las Ciencias Sociales, más en concreto, en el de la docencia. Sin embargo, gracias a mi paso por esta asignatura, me he dado cuenta de que la educación es investigación en la acción. Ahora cuento con técnicas y posibilidades para llevar a la práctica toda una labor reflexiva y de análisis para poder, a raíz del estudio previo de una situación concreta, poder cambiarla o mejorarla.

En estos meses he valorado y estudiado diferentes proyectos de investigación y, basándome en unas pautas previamente dadas, he juzgado el grado de éxito de dichos proyectos. Este proceso de aprendizaje teórico-práctico ha culminado con la elaboración de un proyecto de innovación propio, mediante el seguimiento de un esquema que servirá, además, para realizar mis futuras investigaciones.

En definitiva, he comprendido, a través de esta asignatura, que el campo de la docencia no se limita al trabajo en el aula, sino que pone a disposición del profesor o profesora una amplia gama de posibilidades de estudio y de mejora.

1.5 PRÁCTICUM

1.5.1 Prácticum I: Integración y participación en el centro y fundamentos del trabajo en el aula

El Prácticum I fue la primera fase de estancia en el centro educativo y se desarrolló durante el pasado mes de noviembre. En mi caso, transcurrió en el colegio privado-concertado Escolapias Calasanz de Zaragoza, donde llevé a cabo observaciones, análisis y reflexiones propias de las materias de los tres primeros módulos, correspondientes a la formación genérica del máster.

Este período fue una primera toma de contacto con la realidad de un centro escolar y, personalmente, sirvió para identificar y situar en la práctica los conocimientos, casos y ejemplos que conocí en la teoría durante los primeros meses del máster. Conceptos, algunos, demasiado abstractos como para poder asimilarlos sin verlos. El trabalenguas de siglas se pronunciaba mucho mejor tras mi paso por este Prácticum I. PGA, PAB o PEC, entre otros, dejaron de ser una retahíla de siglas. Ahora tenían nombre y apellidos: Programación General Anual, Programa de Aprendizaje Básico y Proyecto Educativo de Centro. Incluso los pude tocar y leer en los documentos reales. Mis apuntes sobre las teorías del psicoanálisis y la personalidad, sobre herramientas de motivación o sobre cómo influye el contexto sociocultural en el que se enmarca un centro tenían, ahora, una letra mucho más clara.

1.5.2 Prácticum II: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura

En esta segunda fase de estancia en el centro educativo, tuve la oportunidad de participar plenamente y de forma activa en el curso escolar y poner, así, en práctica los conocimientos, procedimientos y actitudes aprendidos en los tres módulos genéricos previos y, especialmente, en los específicos 4 y 5.

El Prácticum II transcurrió en el mismo centro que el I, en este caso, durante el mes de marzo y hasta principios de abril. De esta experiencia me llevo la satisfacción de haberme enfrentado al aula, mejorado mis expectativas personales y superado el proceso de elaboración e impartición de una unidad didáctica con éxito. Como lección, que la improvisación siempre se apunta a la fiesta y que, cuando una sale a *actuar*

debe estar preparada para solventar cualquier complicación y contar siempre con una alternativa.

1.5.3 Prácticum III: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa

De forma ininterrumpida en relación con el segundo período de prácticas, el Prácticum III se desarrolló desde principios de abril hasta principios de mayo. En esta última fase de estancia en el centro, los conocimientos puestos en práctica fueron los correspondientes al módulo específico 6, además de continuar con los de los módulos 4 y 5.

En este período, pude implementar una parte de mi proyecto de innovación, diseñado en la asignatura *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura*. El centro me brindó la posibilidad de desarrollar la fase inicial del proyecto aunque, por adaptación a la rutina y a los grupos a los que di clase y por falta de tiempo no pude llevarlo a cabo hasta el final para comprobar si la hipótesis planteada se cumplía.

Como conclusión a este primer bloque, me gustaría resaltar que, de manera transversal a toda esta formación, general y específica, teórica y práctica, se ha ido desarrollando en mi conciencia y, paradójicamente, quizás de manera inconsciente, una sensibilidad que antes de comenzar este máster, no tenía.

Me refiero a todo aquello que, ahora, con el paso del tiempo, he reconocido como parte de ese currículum oculto del que Antonio Monclús, entre otros, hablan. A él se refiere como “aquellos aspectos que tienen que ver con los intereses, valores, normas sociales introyectadas, condicionantes económicos y sociopolíticos, parámetros culturales y religiosos, etc.” (2011: 157). Es decir, a través del ejercicio de la docencia de mis profesores y profesoras me he impregnado de todos estos conceptos que van más allá de la programación oficial. Al mismo tiempo, yo, como docente durante mis prácticas, he sido consciente de que también estaba transmitiendo a mi alumnado estos mensajes implícitos.

2. JUSTIFICACIÓN

DE LA SELECCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

2.1 SELECCIÓN DE TRABAJOS

De las actividades, proyectos y tareas realizadas en el máster, he seleccionado estos dos trabajos, unidad didáctica y proyecto de innovación, por ser los más representativos de las competencias adquiridas durante el curso, ya que engloban todos los aprendizajes relacionados con la profesión docente: marco legislativo, objetivos y metodologías didácticas, materiales y recursos, diseño de actividades, evaluación, atención a la diversidad o uso de las TIC, entre otros.

En primer lugar, presento una unidad didáctica sobre la literatura española del Renacimiento, seleccionada por adaptación al desarrollo normal del tercer curso de Educación Secundaria donde fue impartida, de acuerdo con la tutora del centro de prácticas, María Paz Ruiz.

En segundo lugar, desarrollo mi proyecto de innovación, que consiste en la creación de un callejero literario de Zaragoza, basado, principalmente, en los autores del Renacimiento, vistos en la unidad didáctica. Decidí poner en práctica este proyecto porque considero que conectar la realidad diaria del alumnado con la información que recibe en el aula es crucial para conseguir captar su interés, motivarle y, por consiguiente, que se produzca un aprendizaje significativo.

2.2 UNIDAD DIDÁCTICA: LITERATURA ESPAÑOLA DEL RENACIMIENTO

2.2.1 Introducción y contexto

Bajo el nombre de *Literatura española del Renacimiento* la unidad didáctica diseñada fue impartida en el tercer trimestre del curso escolar, en dos clases de tercer curso de Educación Secundaria del colegio privado-concertado Escolapias Calasanz de Zaragoza.

Está dividida en dos partes, la lírica amorosa y religiosa (primera y segunda mitad del siglo XVI, respectivamente), que ocupa el 70% del tema, y el teatro de la época, un 30%. Para su impartición se empleó el libro de texto *Aula 360°*, de la editorial

Edelvives, así como documentación complementaria extraída de otros manuales, recursos multimedia, *power points* y actividades interactivas de elaboración propia.

El tema sobre el que versa la unidad fue escogido por adaptación al desarrollo normal del curso, reservando la parte más innovadora para la metodología empleada.

Los grupos en los que se impartió fueron 3º A, formado por 27 alumnos, y 3º B, por 28. De este último grupo formaban parte tres alumnos y dos alumnas con adaptación curricular no significativa, que no asistieron a todas las clases, ya que se producían desdobles, y cuyo examen fue distinto al que se elaboró para esta unidad didáctica.

2.2.2 Objetivos didácticos

Basados en lo que marca para este curso el currículo aragonés de la ESO, el alumno o alumna deberá alcanzar los siguientes objetivos específicos para superar con éxito esta unidad didáctica:

1. Definir la época y las características generales del Renacimiento.
2. Conocer la lírica y el teatro renacentista.
3. Identificar la obra poética de Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús.
4. Leer y valorar textos renacentistas, atendiendo a los aspectos formales y de contenido.
5. Expresarse oralmente en público con propiedad y corrección.

2.2.3 Contenidos

Los contenidos mínimos que el alumnado deberá adquirir para alcanzar los objetivos propuestos, basándome en lo que dicta el currículo aragonés, son:

1. Características del Renacimiento como época de la Historia.
2. La lírica renacentista: Garcilaso de la Vega, la obra poética de Fray Luis de León, Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz.
3. El teatro renacentista.
4. Identificación de estrofas y temas renacentistas.
5. Lectura en voz alta de textos líricos.
6. Reflexión y análisis de textos líricos renacentistas.

7. Reconocimiento de la literatura como medio para conocer y comprender la época renacentista.
8. Interés por el intercambio de ideas, sentimientos y conceptos con los demás mediante la redacción y la exposición de trabajos.
9. Expresión oral y escrita con propiedad y corrección.

En relación con el currículo, estos contenidos se enmarcarían dentro del bloque 1, *escuchar, hablar y conversar*, y del bloque 3, *educación literaria*, del tercer curso:

Bloque 1: escuchar, hablar y conversar

- Explicaciones orales sencillas, previamente elaboradas, [...] en las que se atiende especialmente a la estructuración, la claridad, las normas de dicción y de intercambio comunicativo, con ayuda de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido: interés por participar activamente y desarrollo de habilidades sociales (respeto en el uso de la palabra, diálogo, escucha activa, uso de la argumentación, sentido crítico).

Bloque 3: educación literaria

- Identificación en textos de las relaciones entre forma y contenido y de las características de la función poética, con especial atención a los recursos retóricos.
- Lectura de obras o fragmentos adecuados, relacionándolos con los grandes períodos y autores de la literatura española, [...], prestando atención a la estructura, género y estilo y a la relación de la obra con la propia experiencia y con el contexto que los ha generado.
- Lectura comentada y recitado de poemas, comparando el tratamiento de ciertos temas recurrentes, en distintos períodos literarios, y valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema (técnicas de comentario de texto).
- Conocimiento de las características generales de los grandes períodos de la historia de la literatura oral y escrita, culta y popular, desde la Edad Media

hasta el siglo XVIII, y acercamiento a algunos autores relevantes de la literatura española.

- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

2.2.4 Competencias básicas

El currículo aragonés de la ESO insta a que toda materia debe favorecer al alumnado en la adquisición de ocho competencias básicas. A través de esta unidad didáctica se han trabajado seis de las ocho.

1. Comunicación lingüística: el alumnado sintetiza el contenido de los textos, interpreta adecuadamente la información, manifiesta interés y disfrute por su lectura, fundamenta opiniones al leerlos, evalúa su contenido y forma, elabora textos a partir de unas pautas determinadas y se expresa oralmente con propiedad.
4. Tratamiento de la información y competencia digital: busca información en soportes impresos y digitales sobre el periodo, los autores y las obras estudiadas. Además, emplea la herramienta *power point* para la elaboración de presentaciones.
5. Social y ciudadana: ejerce activa y responsablemente el derecho a expresar su opinión y reconoce el contexto histórico y cultural en el que se desarrolla un movimiento literario.
6. Cultural y artística: aprecia el hecho cultural y el hecho artístico a través de manifestaciones literarias, reconoce la presencia de temas recurrentes a lo largo de la historia de la Literatura.
7. Para aprender a aprender: emplea técnicas variadas de síntesis y de análisis de textos que le permitan organizar su aprendizaje y adquirir su propio método de trabajo.
8. Autonomía e iniciativa personal: el alumnado se esfuerza en presentar sus trabajos con orden, limpieza y corrección, toma decisiones fundamentadas para la elección de temas significativos en la composición de textos, consulta el diccionario y otro tipo de fuentes para resolver dudas o ampliar conocimientos.

2.2.5 Aproximación didáctica

Metodología

Para la impartición de esta unidad didáctica se han combinado varias metodologías. Por un lado, el trabajo en el aula de los alumnos, tanto individual como cooperativo. Por otro lado, el trabajo autónomo en casa.

La alternancia de técnicas de trabajo se ha visto motivada por la búsqueda del interés del alumno. El objetivo de combinar trabajo individual con trabajo en grupo es mantener la atención del alumnado, así como ofrecer las clases de manera más amena. Además, según el momento del día, funciona mejor un método que otro y el profesor debe saber qué método emplear en cada ocasión.

El trabajo individual permite al alumno demostrar sus conocimientos propios y personales, mientras que el cooperativo, muestra su faceta más solidaria, ya que permite observar cómo se relaciona con los demás, si ayuda a sus compañeros o si se deja ayudar. En definitiva, cómo se sociabiliza y si sabe trabajar en equipo.

En cuanto a las herramientas utilizadas, Internet y las nuevas tecnologías han servido de apoyo para la exposición de las sesiones. Se ha hecho uso del *power point* con moderación, puesto que no siempre es ventajoso. En ocasiones, hace que el alumno se evada de la explicación y se limite a copiar lo proyectado. No obstante, también es cierto que, a esta edad, todavía no están habituados a tomar apuntes. Por esta razón, para impartir esta unidad didáctica se han incorporado explicaciones apoyadas con *power point*. Además, las nuevas tecnologías resultan atractivas para los alumnos, ya que están familiarizados con su uso y favorecen el acercamiento entre la materia y su realidad.

Recursos materiales

- Físicos: aula con mesas movibles (para la organización del trabajo en grupo), ordenador con conexión internet y proyector y/o pizarra digital.
- Documentación:
 - Recursos multimedia y *online* como esta línea del tiempo del Renacimiento (<http://prezi.com/p4xgsufsvtsd/linea-del-tiempo-renacimiento/>); algunos vídeos sobre lírica amorosa y poesía religiosa (<http://www.youtube.com/watch?v=Aa9AExbNsWE>;

<http://www.youtube.com/watch?v=Q4P73Vbxx6M>;
<http://www.youtube.com/watch?v=zKuKenwgMGA>;
<http://www.youtube.com/watch?v=neE5wc-Lr4Y>); otro sobre el teatro
(<https://www.youtube.com/watch?v=zunAD7Qfjig>); y varias aplicaciones
de elaboración propia.

- Otros manuales. Además del libro de texto citado anteriormente, para completar la información se emplearon los libros de Lengua de 3º de ESO de las editoriales SM, Anaya y Casals.

2.2.6 Evaluación

Siguiendo el carácter de formación continua y de aprendizaje significativo de esta unidad didáctica, la adquisición de los conocimientos no se juzgó únicamente por una prueba escrita ni se basó exclusivamente en una nota numérica. La observación directa en el aula fue clave para juzgar si los objetivos habían sido alcanzados por el alumnado.

Criterios

Se consideró que los objetivos se habían alcanzado si se habían logrado estas premisas:

1. Distinguir los rasgos significativos del Renacimiento. (Relacionado con objetivo didáctico 1).
2. Utilizar los conocimientos literarios adquiridos en la comprensión y valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a la presencia de ciertos temas recurrentes, al valor simbólico del lenguaje poético y a la evolución de los géneros, de las formas literarias y de los estilos. (Relacionado con objetivo didáctico 1).
3. Identificar las características de la lírica renacentista. (Relacionado con objetivo didáctico 2).
4. Distinguir los rasgos del teatro renacentista. (Relacionado con objetivo didáctico 2).

5. Leer y analizar la poesía de Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús. (Relacionado con objetivo didáctico 3).
6. Justificar el valor y el interés de los textos renacentistas de acuerdo con sus aspectos de forma y contenido. (Relacionado con objetivo didáctico 4).
7. Expresarse oralmente con corrección y propiedad. (Relacionado con objetivo didáctico 5).

Instrumentos

Una vez determinadas las pautas que sirvieron de guía para comprobar si el alumno había alcanzado con éxito los objetivos propuestos, fue necesario establecer cómo se iba a valorar. Es decir, los instrumentos y herramientas empleados para dicha evaluación.

- Observación: el tradicional método de la observación directa en el aula ha sido el más empleado. La revisión de tareas entregadas, así como la participación en clase se vio reflejada en la evaluación mediante positivos y negativos.
- Evaluación de la presentación oral voluntaria: el alumno/a podrá exponer oralmente ante la clase un trabajo, apoyándose en una presentación *power point*. Se evaluará mediante una rúbrica, que contempla aspectos lingüísticos y no lingüísticos de la expresión oral.
- Prueba objetiva final, de carácter teórico-práctico: examen parcial de dos unidades didácticas. Preguntas de desarrollo y preguntas cortas. (Teniendo en cuenta que en la evaluación habría otro control de teoría para otras dos unidades didácticas, así como uno de sintaxis).

2.2.7 Atención a la diversidad

Esta unidad contempla la diversidad del aula y, si fuera necesario, se adaptaría a los casos de alumnos con necesidades especiales, ya fueran puntuales o permanentes. Tanto las actividades propuestas como los materiales y recursos necesarios para ponerlas en práctica pueden ser susceptibles de cambio o modificación, siempre en pro de que todos los alumnos y alumnas alcancen unos mínimos de conocimiento y aprendizaje.

2.2.8 Actividades

La teoría de esta unidad didáctica se ha combinado con la puesta en práctica de saberes a través de actividades variadas, tanto individuales como cooperativas. Además de la realización de algunos de los ejercicios que proponía el libro de texto, se han llevado a cabo otras actividades entre las que cabe destacar las siguientes:

Actividad 1. Fichas de autores

Esta actividad inicial fue ideada con un doble objetivo. Por un lado, como método de introducción en la materia y de detección de los conocimientos previos del alumnado sobre el Renacimiento. Por otro lado, se pretendía valorar en qué grado los alumnos y alumnas tenían criterio de selección, y si realizaban un uso responsable y didáctico de las nuevas tecnologías, en concreto de Internet, como fuente de información. Cuando la propuse, incidí en la importancia que iba a darle a la aportación de algún dato relevante, que les pareciera digno de destacar y por qué.

En su desempeño, se valoraron también otros aspectos, como la presentación formal de las fichas (tanto manuscritas como mecanografiadas), es decir, tipo de letra, espacios, apartados y subapartados; el orden del discurso; la distribución de la información o la limpieza.

- Enunciado: Busca información sobre los principales autores del Renacimiento español y elabora una ficha con los datos fundamentales: nombre, fecha y lugar de nacimiento y muerte, tema principal de sus obras, dos títulos. Además, si lo hay, destaca algún dato que te llame la atención.
- Temporalización: trabajo en casa. En el aula, revisión, recogida y breve comentario en común. 10 minutos
- Instrumento de evaluación: observación y corrección. Positivos y negativos.
- Recursos: Ordenador con conexión a internet.

Actividad 2. Exposiciones orales

El propósito del diseño de esta actividad de refuerzo y ampliación, propuesta como voluntaria, fue motivar a los alumnos y alumnas, acercándoles la asignatura mediante el

uso de las TIC, con la elaboración de una presentación en *power point*. Además, se complementa con la actividad inicial puesto que ya se contaba con la información básica de todos los autores y, quienes decidieron realizar esta segunda actividad, partieron de esa base para profundizar sobre uno ellos.

Por otro lado, se pretendía trabajar la expresión oral, prestando atención durante las exposiciones a una serie de rasgos tanto lingüísticos (cohesión gramatical, pertinencia de la información, organización del discurso y léxico empleado) como no lingüísticos (volumen de la voz, ritmo, entonación, articulación de las palabras, gestualidad, mirada y posición corporal).

- Enunciado: De forma voluntaria, presenta ante la clase un resumen de la información que has encontrado sobre los autores. Apóyate en una presentación *power point* con imágenes para tu exposición oral.
- Temporalización: trabajo en casa del alumno. En el aula, 30 minutos (15 en una sesión y 15 en otra) para exposiciones. Cada alumno emplea 5 minutos.
- Instrumento de evaluación: observación y corrección mediante una rúbrica.
- Recursos: Ordenador con conexión a internet y proyector.

Actividad 3. Escucha y analiza

Una vez transmitidos los conocimientos teóricos a cerca de las características de la poesía renacentista, los pusimos en práctica a través de esta actividad de ampliación. No obstante, su objetivo principal no era tanto el análisis métrico de un poema, sino la conexión de la lírica con la música, tratando así de conectar con el alumnado y de transmitir interés por este género literario. Para ello, visionamos en clase varios vídeos de sonetos versionados por cantautores o de cantantes famosos recitándolos.

- Enunciado: La poesía no es solo cosa de poetas, o de la antigüedad. Escucha y observa el siguiente vídeo. Puedes seguir la letra a través del poema que tienes delante. Después, realiza un análisis métrico del mismo.
- Temporalización: 15 minutos.
- Instrumento de evaluación: corrección.
- Recursos: Ordenador con conexión a internet y proyector. Vídeos:

- <http://www.youtube.com/watch?v=Aa9AExbNsWE> (Miguel Bosé recita el *Soneto V*, de Garcilaso de la Vega).
- <http://www.youtube.com/watch?v=Q4P73Vbxx6M> (Vicente Morena canta su versión del *Soneto V*, de Garcilaso de la Vega).
- <http://www.youtube.com/watch?v=zKuKenwgMGA> (Miguel Miranda canta su versión del *Soneto XXIII*, de Garcilaso de la Vega).
- <http://www.youtube.com/watch?v=neE5wc-Lr4Y> (Música e imágenes con la letra proyectada de la *Oda a la vida retirada*, de Fray Luis de León).

Actividad 4. Concurso de sonetos

Tras comentar y analizar varios poemas de Garcilaso, propuse esta actividad de desarrollo. De manera grupal, para fomentar el trabajo cooperativo en el aula, realizamos un concurso de sonetos.

Los objetivos fueron varios, desde poner en práctica la creación de un soneto, con unas determinadas características y forma métrica, hasta trabajar la creatividad e imaginación del alumnado, así como el recitado de los poemas en voz alta.

- Enunciado: Forma un grupo de 3 ó 4 personas y, tomando como modelo uno de los sonetos de Garcilaso, elaborad el vuestro propio, declarando vuestro amor a algo o a alguien. Después, un portavoz de cada grupo recitará la composición en voz alta y quien más aplausos reciba será el grupo ganador.
- Temporalización: 30 minutos, 15 para la elaboración y 15 para el recitado de todos los grupos.
- Instrumento de evaluación: observación.
- Recursos: Mesas y sillas movibles para que los grupos puedan trabajar bien.

Actividad 5. Rosco de Pasapalabra

Finalmente, como actividad de síntesis, propuse una sesión amena y didáctica, y trasladé el concurso Pasapalabra al aula. Los alumnos y alumnas, agrupados en equipos, se mostraron participativos e interesados en lo que ellos consideraron un juego.

Sin embargo, aunque en forma de juego, el desempeño de esta actividad supuso la recogida de todos los contenidos vistos en la unidad didáctica, tanto teóricos como prácticos, haciendo un repaso general previo al examen.

- Enunciado: Dividida la clase en cuatro equipos, cada uno es un color. Igual que en el televisivo concurso Pasapalabra, deberéis completar el rosco. Solo podréis contestar la respuesta cuando la *presentadora* termine de leer el enunciado y lo hará una única persona por grupo. Quien antes la responda, se llevará un punto. Si ese grupo falla, habrá rebote. Ganará el equipo que más aciertos haya obtenido.
- Temporalización: sesión completa, 60 minutos.
- Instrumento de evaluación: observación, repaso previo al examen.
- Recursos: Mesas y sillas movibles para distribuir la clase por equipos. Aplicación diseñada con el programa *Flash* que simula el rosco de Pasapalabra. Ordenador y proyector.

2.2.9 Temporalización

Esta unidad didáctica no sólo fue ideada, sino que también se pudo impartir. Así, se compaginó la teoría con la práctica, incorporando las citadas actividades a las que proponía el libro de texto empleado como base. En total, se emplearon siete sesiones del tercer trimestre que transcurrieron de la siguiente manera:

- Sesión 1:
 - Dictado de los criterios de evaluación de la unidad didáctica.
 - Ubicación en el período histórico del Renacimiento, mediante la proyección de un *power point* acerca de las características generales de la época.
 - Deberes para casa: elaboración de fichas informativas sobre los principales autores que se iban a tratar en el tema.
- Sesión 2:
 - Recogida y breve comentario de las fichas de los autores que los alumnos han preparado.
 - Explicación teórica de la lírica amorosa. Primera mitad del siglo XVI.

- Trabajo práctico en grupo: elaboración de un soneto.
 - Deberes para casa: fichas informativas del resto de autores.
- Sesión 3:
- Concurso de recitado de sonetos.
 - Comentario literario de poemas y realización de ejercicios del libro.
 - Introducción a la poesía religiosa (segunda mitad del siglo XVI).
 - Recogida y breve comentario de las fichas de los autores.
- Sesión 4:
- Explicación teórica de la poesía religiosa: Fray Luis de León, San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús. Libro y apuntes adicionales para aclarar conceptos y ampliar información.
 - Distribución de turnos para las presentaciones orales voluntarias sobre los autores estudiados, que se expondrán en las próximas sesiones.
- Sesión 5:
- Introducción al género teatral a través de un *power point* con los antecedentes, desde el *Auto de los Reyes Magos* hasta el Renacimiento.
 - Explicación teórica del teatro renacentista.
 - Interacción con la clase: preguntas sobre sus preferencias. ¿Teatro o cine? Trabajo previo a la organización de un debate para la próxima sesión.
 - Últimos 15 minutos para presentaciones orales.
- Sesión 6:
- Debate: ¿Teatro o cine? Expresión oral, respeto del turno de palabra, espíritu crítico.
 - 15 minutos para el resto de presentaciones individuales.
 - Rosco de Pasapalabra con preguntas sobre toda la unidad, como repaso previo a la prueba teórico-práctica.
- Sesión 7:
- Realización de la prueba de evaluación: control parcial.

2.2.10 Relación entre actividades, objetivos y competencias básicas

Actividad	Objetivo trabajado	Competencias básicas
1. Fichas autores	2 y 3	1, 4, 5, 7 y 8
2. Exposiciones orales	3	1, 4, 7 y 8
3. Concurso de sonetos	4	1
4. Escucha y analiza	2, 3 y 4	1, 2, 6 y 7
5. Rosco de <i>Pasapalabra</i>	1, 2 y 3	1, 4 y 5

2.3 PROYECTO DE INNOVACIÓN: CALLEJERO LITERARIO

2.3.1 Marco teórico

El presente proyecto se ha ideado y puesto en práctica en tercer curso de Secundaria, en dos grupos de 27 y 28 alumnos cada uno, los mismos grupos en los que se impartió la unidad didáctica. Se trata de dos aulas bien diferenciadas, con actitud y comportamiento distintos y, por lo tanto, resultados académicos significativamente diferentes.

La investigación se enmarca en el ámbito de la didáctica de la Literatura y atañe a lo que dicta el currículo aragonés de la ESO en su bloque 3 de contenidos, *educación literaria*. En él, para este tercer curso, se habla de “conocimiento de las características generales de los grandes períodos de la historia de la literatura oral y escrita, culta y popular, desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, y acercamiento a algunos autores relevantes de la literatura española [...]”.

En un marco más amplio, el método propuesto se circunscribe en la competencia básica de aprender a aprender. Según dice el currículo por el que nos regimos, esta séptima competencia que el alumno debe adquirir en su paso por la Educación Secundaria consiste en tomar las “habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo

con los propios objetivos y necesidades”. En este sentido, el proyecto propone un nuevo método de estudio, pasando del método tradicional de memorización, a un método innovador, consistente en establecer una conexión entre la materia que el alumno debe memorizar y su realidad diaria.

Se potenciaría también la competencia digital y de tratamiento de la información, en cuanto a que el proyecto consiste en confeccionar un callejero de Zaragoza utilizando la herramienta web *Google Maps*.

La primera parte del estudio consiste en una evaluación previa de dos aspectos. Por un lado, qué conocimientos tienen los alumnos acerca de los autores de la literatura renacentista española. Por otro, cuál es su capacidad de razonamiento y de distinción entre lo más relevante y lo menos.

Para ello, los estudiantes de ambas clases elaboraron unas fichas acerca de la vida de varios autores: Juan Boscán, Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús. Las citadas fichas debían contener la siguiente información: fecha y lugar de nacimiento y muerte, breve resumen de la vida del autor o autora, principales obras y anécdota o dato relevante. Este último apartado sirvió para valorar ese segundo aspecto relacionado con su criterio.

En cuanto a los resultados, la mayoría de los alumnos presentaron fichas prácticamente iguales, tomando los datos de las mismas páginas de internet y sin destacar nada realmente relevante o distinto del resto. Tan solo dos alumnas, una de cada grupo, fueron capaces de aportar información diferente a la extraída por el gran grupo.

2.3.2 Estado de la cuestión

Son numerosos los centros de enseñanza donde se han llevado a cabo proyectos de este tipo. En la mayoría de los casos, se ha realizado a través de un conjunto de tareas, de manera interdisciplinar, con la colaboración de los departamentos de Lengua y de Ciencias Sociales.

Las investigaciones más interesantes las ha llevado a cabo la red *Callejeros literarios*, formada por cuatro blogs sobre lengua castellana, que trabajan en

colaboración desde hace años: *A pie de aula*, *Blogge@ndo*, *Re(paso) de lengua y Trazas*.

Según publican Adela Fernández Campos, Irene González Mendizábal y María del Mar Pérez Gómez, en el artículo “Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria”, el proyecto tiene una gran acogida entre docentes y alumnos, que se sienten partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Muestra de este éxito es que desde su primera edición, en el curso 2010-2011, la de este 2013-2014 es la tercera edición del proyecto que, además, por primera vez se ha realizado en Zaragoza, en el colegio El Salvador.

No obstante, no existen datos que atesoren el verdadero éxito de este proyecto de innovación y que confirmen que se esté cumpliendo su objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado y contribuir a que éste sea significativo.

2.3.3 Objeto de estudio

El principal objetivo de este proyecto de innovación es mejorar el aprendizaje de literatura del alumnado de Secundaria. En este caso concreto, se centra en tercer curso, y en la literatura del Renacimiento, que es la que nos ocupaba en la unidad didáctica impartida durante su ideación y puesta en práctica. No obstante, la elaboración de este callejero literario puede hacerse extensible a todas las épocas y movimientos literarios.

En cuanto a objetivos más específicos, podríamos establecer que, el alumnado, tras la realización de este conjunto de tareas, debería ser capaz de:

1. Adoptar nuevas técnicas de memorización y de conocimiento acerca de un tema concreto. En este caso, la literatura renacentista en España.
2. Desarrollar un aprendizaje significativo y conectado a su día a día.
3. Conocer quiénes fueron los principales autores de la citada época literaria.
4. Manejar con soltura diferentes herramientas de las TIC, como *Google Maps*.

Basándome en los resultados y las respuestas de los y las estudiantes en la prueba teórica de la unidad didáctica que versaba sobre este tema, puedo establecer que su estudio es puramente memorístico. Prueba de ello es confundir a Don Juan Manuel con Juan Ruiz o Juan de Mena. O decir “renacentismo” cuando lo que querían y debían responder era “humanismo”. Estas respuestas son claro ejemplo de que memorizar algo

sin ninguna relación con la realidad y sin ninguna lógica puede traicionarnos y, lo que es más importante, no supone un aprendizaje.

Por lo tanto, así las cosas, la hipótesis que planteo en este proyecto de innovación es que un procedimiento interdisciplinar, basado en tareas y conectado con la realidad diaria del alumno mejoraría su aprendizaje y sustituiría esa técnica de memorización automática por otra en la que, además de memorizar, se estableciera una conexión lógica entre el conocimiento previo del alumno y la información nueva. Es decir, se produciría un aprendizaje significativo.

2.3.4 Metodología

La metodología escogida para la puesta en práctica de este proyecto fue el uso de *Google Maps* para la creación de un callejero literario. Es decir, el alumno, habiendo investigado previamente acerca de los autores, deberá buscar en la citada herramienta dónde se encuentran situadas las calles de Zaragoza, si es que las hay, que llevan el nombre de los literatos en cuestión. Después, mediante la opción “mis mapas”, tendrá que crear su propio callejero, marcando con colores las calles encontradas y añadiendo una pequeña leyenda acerca del autor que le da nombre.

He elegido este método porque el alumnado de hoy en día está muy familiarizado con las nuevas tecnologías y de esta forma llevamos el aprendizaje a un terreno en el que se sienten cómodos y donde les puede resultar ameno trabajar, sin darse cuenta de que, además de divertirse, están aprendiendo. En cuanto a por qué elaborar un callejero, me he basado en mi experiencia personal y en la curiosidad que desde siempre he sentido por saber cómo se llaman las calles de mi ciudad y conocer quién es la persona en cuyo honor han sido nombradas.

Respecto a los instrumentos de medición, se emplearían, de forma general, herramientas cuantitativas. Tenemos, por un lado, los resultados de las fichas de información de los autores, empleadas para la evaluación previa. Por otro lado, el proyecto se desarrollaría solo en una de las dos clases de tercero de ESO. Al terminar, los alumnos de ambas clases realizarían el mismo examen, con las mismas preguntas sobre los autores trabajados. Si los resultados son claramente distintos, tendríamos la

prueba de que la hipótesis se confirma: a través de este proyecto se consigue un aprendizaje significativo con mejores resultados académicos.

Por lo tanto, se trataría de una investigación de tipo cuantitativo descriptivo-de-observación, en la que se emplearía una prueba convencional, ya fuera tipo test o examen de preguntas cortas. Además, para la primera parte, la de la elaboración de las fichas, el instrumento empleado sería la observación sistemática, mediante la comprobación de que todos los alumnos y las alumnas habían entregado las fichas.

En cierta medida, se trataría también de un experimento, de una investigación de tipo cuantitativa con intervención, puesto que el proyecto consiste en que alumnos y alumnas actúen de una manera distinta a como habían actuado hasta el momento. Aunque en este caso no ha podido desarrollarse, la idea sería plantear la hipótesis y ponerla en práctica para comprobar si se cumple o no.

2.3.5 Diseño de actividades

Actividad 1. Elaboración de fichas

El alumnado deberá elaborar una ficha sobre los autores que incluya la siguiente información:

- Nombre
- Fecha y lugar de nacimiento y muerte
- Breve resumen de su vida
- Principales obras y movimiento al que pertenece
- Dato relevante o anécdota curiosa

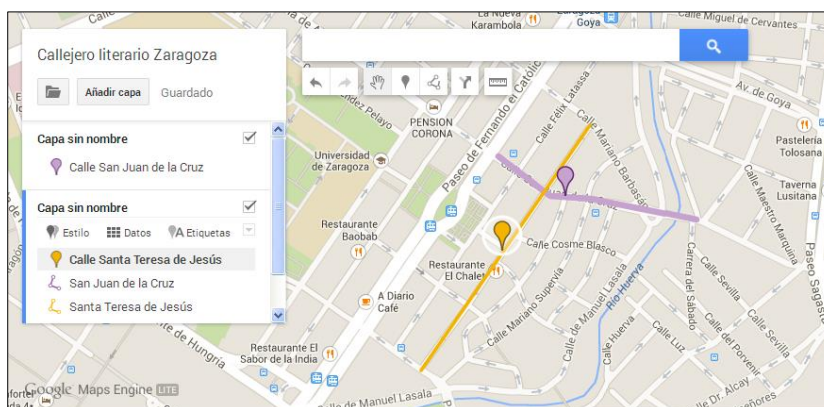
Podrá realizarse tanto en formato digital como en papel y el apartado más valorado será el último: dato relevante o anécdota curiosa. Otros ítems que se valorarán serán la originalidad en la expresión, la pertinencia de los datos aportados y la limpieza y orden del discurso.

Actividad 2. Elaboración del callejero individual

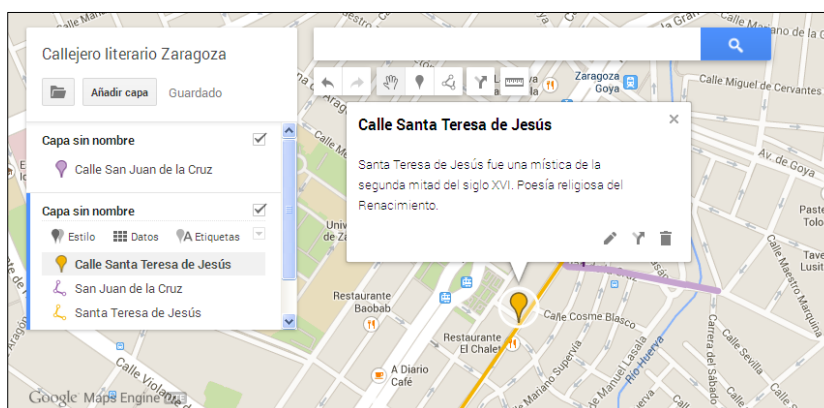
Una vez obtenida la información básica sobre los autores, el alumno deberá elaborar un callejero de Zaragoza donde sitúe las calles que llevan sus nombres. Para

ello, se servirá de la herramienta web *Google Maps*. A través de ella podrá, por un lado, conocer dónde está la calle San Juan de la Cruz, por ejemplo. Y, por otro lado, en esta misma página podrá trazar un recorrido o marcar con colores las calles que le interesen. La herramienta permite crear tus propios mapas (ver cuadro 1). Tras situarlas en el mapa, el alumno deberá insertar un breve texto informativo en cada calle (ver cuadro 2).

Cuadro 1



Cuadro 2



Tengamos en cuenta que, en la unidad didáctica que nos ocupa, la literatura renacentista, apenas hay autores cuyos nombres sean calles de Zaragoza. El contexto en el que se impartió la unidad didáctica y en el que se implementó parte de este proyecto de innovación me llevó a relacionar ambos trabajos y a tomar como ejemplo los autores del Renacimiento. No obstante, este proyecto podría extenderse a cualquier época literaria y abarcar así todas las calles del barrio del Actur, por ejemplo.

Se trataría, en definitiva, de adoptar este método como herramienta innovadora y práctica para el aprendizaje significativo de toda la literatura de un curso, de todos los movimientos y épocas, construyendo un callejero literario global al finalizar el mismo.

Actividad 3. Elaboración del callejero grupal

Como actividad final, y después de haber elaborado, a lo largo de todo el curso, los callejeros de varias unidades didácticas, correspondientes a distintos períodos literarios, la clase se dividirá en grupos para comprobar si los conocimientos adquiridos se han asentado.

A modo de concurso, se proyectará en clase un mapa sin los nombres de las calles estudiadas. Los grupos deberán situarlas, a través de una serie de pistas sobre la vida de los autores, elaboradas con información conocida y obtenida por ellos mismos.

A través de esta actividad global, un tanto lúdica, podremos comprobar, de forma amena, si los conocimientos obtenidos unidad tras unidad se han afianzado en el proceso de aprendizaje del alumno.

2.3.6 Análisis e interpretación de los datos

Aunque el proyecto no se ha podido poner en práctica, excepto en la primera actividad, el análisis de los datos consistiría en observar si los resultados de las pruebas objetivas (test o examen teórico de preguntas breves) difieren de una clase a otra, según el método de estudio empleado en cada una.

Si en el grupo en el que se ha impartido la materia con el método tradicional de la memorización se obtienen peores resultados, significará que el método innovador es más útil y mejora el aprendizaje del alumno. Si, por el contrario, las notas apenas distan entre un grupo y otro, la hipótesis de que conectar los conocimientos nuevos con el día a día del alumnado fomenta un aprendizaje significativo no se confirmaría.

En cualquier caso, la primera actividad de este proyecto sí pudo ponerse en práctica y se obtuvieron conclusiones de los datos. Lo que pretendía con esta evaluación previa era conocer en qué medida los alumnos tenían cierto criterio a la hora de seleccionar la información que encuentran en internet, así como saber qué conocimientos tenían sobre los autores que nos ocupaban. Según las fichas que elaboraron puedo establecer que el 98.9% de los alumnos muestra muy poco criterio a la hora de seleccionar información, puesto que elaboraron prácticamente las mismas fichas. Tan solo dos alumnas, del total de 55, aportaron algún tipo de información relevante y distinta del resto.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

He seleccionado estos dos documentos por ser los que mejor aúnan y representan el conjunto de conocimientos adquiridos durante el máster. Para su elaboración se han tenido en cuenta todas las cuestiones tratadas desde el comienzo, ya fueran de carácter genérico, o específico de Lengua y Literatura.

Como trabajo previo a su elaboración y puesta en práctica, fue necesario realizar un análisis de la situación. Mediante la observación del grupo-clase fui tomando notas de las metodologías que podrían encajar en mis planes y, también, de las que no. En esta toma de decisiones influyeron muchos factores: el número de componentes de la clase, los métodos que la profesora habitual suele emplear, el grado de habituación que tengan los alumnos y alumnas respecto al uso de las nuevas tecnologías, si se trata de grupos participativos o si, más bien, son pasivos, o el momento del curso en el que se va a impartir la unidad didáctica o se va a poner en práctica el proyecto de innovación, entre otros.

Todas estas circunstancias fueron observadas y tenidas en cuenta antes de adentrarme de lleno en la elaboración de estos dos documentos, sobre cuya confección y puesta en práctica voy a reflexionar a continuación.

Antes de ello me gustaría señalar que ambos trabajos están relacionados en cuanto a la temática por motivos de coordinación. Según lo acordado con mi tutora de prácticas del centro y para no romper con la continuidad y el curso natural de los grupos en los que di clase, unidad didáctica y proyecto de innovación versan sobre la literatura del Renacimiento en España.

De cualquier forma, y como ya he comentado anteriormente, el trabajo de investigación propuesto es extensible y aplicable a cualquier movimiento y época literaria. Aunque en este caso concreto se haya relacionado con el Renacimiento, por adaptación al centro de prácticas, su base teórica se fundamenta en proporcionar una metodología innovadora, cercana al alumnado y conectada con su realidad, se trata de un período literario o de otro.

3.1 REFLEXIÓN SOBRE LA UNIDAD DIDÁCTICA

3.1.1 Principios metodológicos

Reconozco que me enfrenté temerosa a la elaboración de mi primera unidad didáctica. Por las circunstancias de su impartición, como parte de los Prácticum II y III, la elección del tema tuvo que ser consensuada y, por adaptación a la temporalización que ya se tenía programada en el centro, la unidad que impartí trató sólo la parte de Literatura. No obstante, y puesto que la lengua no es un contenido curricular concreto, sino un vehículo con el que recorrer transversalmente todas las materias, los conocimientos lingüísticos siempre están implícitos y son el telón de fondo de cualquier unidad didáctica.

Basándome en el trabajo desde un enfoque comunicativo del que hablan, entre otros, López Valero y Encabo Fernández, la enseñanza en el ámbito de la Lengua y la Literatura se debe abordar “con la perspectiva de avanzar en el conocimiento y mejora de la acción discursiva de las personas” (2008: 77). Es decir, que el objetivo último de enseñar Literatura no es que el alumnado sepa identificar a qué época pertenece cada autor o cuáles son los temas más recurrentes de cada período. Éstas podrán ser, en todo caso, metas a corto plazo, necesarias como medio para alcanzar la meta final, la de formar alumnos y alumnas con criterio, con capacidad de razonamiento, con gusto literario, placer por la lectura e interés por la corrección en su expresión oral y escrita.

Una vez sentadas estas bases, me enfrento por primera vez a un aula de Secundaria. Hace ya unos años, 14 exactamente, que yo estuve en ese mismo lugar, pero en la posición contraria. Y digo contraria porque los roles de profesor y alumno se consideran, todavía, enfrentados. En realidad, el profesor o la profesora no debería ser concebido como el enemigo a batir, sino como la persona adulta que proporciona los medios para que el alumno o alumna pueda desarrollarse académicamente con plenitud. No obstante, por mi breve experiencia en el centro, ésta es la sensación que percibí. No en mi caso. Yo simplemente era *la chica de prácticas*. A mí no me tenían *miedo*.

Supongo que, así las cosas, yo jugaba con cierta ventaja. Además de no suponer una amenaza para el alumnado, llegué con aire fresco, con nuevas actividades, con métodos que se salían de la norma. Toda una serie de circunstancias que aproveché para disfrutar y para hacer disfrutar a mis atentos oyentes.

Sin embargo, no debía olvidar que hay que respetar y cumplir, en la medida de lo posible, la programación de aula establecida y que el tiempo es limitado. Por lo tanto, para la impartición de esta unidad didáctica compaginé el seguimiento del libro de texto que el centro emplea, con la incorporación de actividades extraordinarias, que pudieran captar la atención y el interés del alumnado, motivarles para conseguir un aprendizaje significativo.

Guiada por el artículo de Teresa Colomer, “La adquisición de la competencia literaria”, traté de hacer experimentar la comunicación literaria en el aula, mediante la puesta común de impresiones acerca de lecturas variadas, utilizando textos que pudieran conectar con los intereses del alumnado y tratando de dar a las lecturas que marca el programa un punto de vista cercano y conectado con la realidad de los adolescentes. Considero interesante, así mismo, implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, dándole voz, permitiendo que exprese su opinión y, en definitiva, construyendo el conocimiento de manera conjunta.

En pro de conseguirlo, planteé actividades cooperativas y prácticas, como el concurso de sonetos, tomando como referencia los de Garcilaso. El amor es un tema universal, transversal a todas las épocas y a todas las edades y la adolescencia es una etapa en la que los sentimientos comienzan a aflorar. Por qué no expresarlos a través de la poesía. Otras actividades propuestas fueron la proyección de vídeos de recitado de poemas o de canciones que cantautores habían versionado a raíz de las composiciones que atañían a esta unidad didáctica. Hago referencia en este punto a Luis García Montero, y a su libro *Lecciones de poesía para niños inquietos*. En uno de sus capítulos apela a la musicalidad de la poesía, recordando que la poesía no es otra cosa que dar ritmo a las palabras.

Las nuevas tecnologías han sido una de las grandes bazas de mi unidad didáctica. Por mis conocimientos en este campo, he tratado de sacarles el máximo partido posible para poder conectar con el alumnado al tiempo que transmitía la materia de una forma amena. De aquí surgió la elaboración del rosco de *Pasapalabra*, mediante el programa *Flash*, de Adobe. Como si se tratara de un concurso, los alumnos y alumnas participaron con gusto en lo que yo planteé como un juego. No obstante, y quizás sin ser ellos del todo conscientes, mediante esta actividad estábamos recordando todos los

conocimientos tratados en la unidad didáctica, como repaso previo a la prueba de evaluación.

3.1.2 Puesta en práctica: adaptación e improvisación

En general, la impartición de esta unidad didáctica transcurrió con normalidad, toda la normalidad que puede darse en un aula de tercero de Secundaria. Entre las muchas lecciones que me llevo de esta experiencia, la capacidad de improvisación y de adaptación a las circunstancias es una de las más importantes.

Me considero una persona organizada y, por tratarse ésta de la primera vez que me enfrentaba a un aula, preparé todas las sesiones con precisión, hasta el último detalle. Sin embargo, y aunque creo que es así como se debe hacer, esta planificación ha de tener siempre en cuenta que, al final, son las circunstancias de cada sesión las que marcan su ritmo y su desarrollo. En el aula influyen el momento del día en el que nos encontremos. No es lo mismo dar una clase a primera hora de la mañana que después del recreo o por la tarde. Mi peor recuerdo data de un martes, a las cinco de la tarde. Creo que jamás me he sentido tan ignorada. Recuerdo que salí frustrada de clase. No había tenido en cuenta que para esas sesiones de los martes por la tarde quizás la mejor opción no era una explicación teórica sobre la poesía religiosa del siglo XVI.

También pude comprobar cuánto afecta al desarrollo normal de una clase si el grupo tiene examen justo en la próxima hora, ya que su única preocupación es si les vas a dejar los últimos diez minutos para repasar. Mi propuesta de visionado de un fragmento de la película *El discurso del rey* para tratar, a partir de ella la importancia de la oralidad, no significaba nada para ellos en comparación con su examen de Física.

Otra experiencia no previsible sucedió un mediodía, cuando llamaron a un alumno de 3º B para comunicarle que su padre había fallecido en un accidente de tráfico. Llegué al aula con la genial idea de organizar un concurso de sonetos pero las caras desencajadas de los alumnos y el pupitre vacío del chico en cuestión no eran el escenario ideal para ello.

No llamaré malas a todas estas experiencias. Son anécdotas, vivencias de las que he aprendido que, por muy trabajada y planificada que esté una unidad didáctica, siempre hay que adaptarse a las circunstancias y, para ello, dentro de esa misma organización,

debe dejarse un hueco para la desorganización, una alternativa, un *plan b* al que poder recurrir.

Por último, destaco dos casos de atención a la diversidad. Se trata de dos alumnos con necesidades específicas puntuales. Uno de ellos fue operado de la vista y tuvo que realizar el examen con posterioridad al resto de la clase. Para ello, se elaboró una prueba diferente, con algunas preguntas distintas a las del resto del grupo. Por otro lado, en los trabajos en grupo, él se encargaba de aquellas tareas que no requerían leer ni escribir, puesto que en ese momento él no era capaz de ello. El otro caso corresponde al del ya nombrado alumno cuyo padre falleció. Éste también realizó el examen con posterioridad por las circunstancias en las que se encontraba los días previos al mismo.

3.2 REFLEXIÓN SOBRE EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

3.2.1 Punto de partida: cotidianidad y nuevas tecnologías

“Las personas (y por tanto los alumnos) serán más creativas cuando lo que les motiva es el interés, la satisfacción y el reto del trabajo en sí mismo y no las presiones externas” (1998: 20). Tomo esta cita del libro *How to kill Creativity*, de Theresa Amabile, recogida por la asesora y formadora en nuevas tecnologías, Meritxell Viñas, en su blog, como punto de partida para la reflexión acerca del proyecto de innovación que planteo.

Hoy, la tecnología disponible nos ofrece todavía más medios para proporcionar la autonomía que los alumnos y las alumnas necesitan para valorar lo que están haciendo, las actividades que se les proponen. Bien utilizada, se transforma en un potente acelerador de la motivación y, en última instancia, del aprendizaje.

La realidad es que las nuevas tecnologías están presentes en nuestra vida cotidiana, en la de los profesores y, especialmente, en la de los alumnos. Quizás por ello las metodologías más innovadoras se dirigen hacia las TIC o suelen tener siempre un componente de ellas.

Este proyecto de innovación no pretende centrarse en estas nuevas tecnologías, sólo servirse de ellas con el objetivo de llevar el conocimiento al terreno del alumno. Además, el proyecto busca el componente de cotidianidad. Para que el aprendizaje sea significativo, el alumnado debe ver su utilidad o, al menos, una conexión con su vida.

En algunos temas es más sencillo que en otros pero incluso en éstos más alejados de la realidad del estudiante, como puede ser la literatura del Renacimiento, debemos tratar de establecer un nexo de unión. Esto es lo que pretende mi proyecto de innovación.

3.2.2 Puesta en práctica

Mi hipótesis se basa en que con una conexión real entre el conocimiento previo del alumno y la información nueva, y con un método basado en las nuevas tecnologías para poner en práctica dichos conocimientos, se puede conseguir un aprendizaje significativo, obteniendo mejores resultados académicos que mediante el método tradicional de la memorización.

No obstante, debemos tener en cuenta que el alumno no siempre está receptivo y que no llegaremos a obtener un 100% de resultados exitosos. Me atrevería a decir que me conformo con un 60%. ¿Por qué? Muy sencillo, por mucho que pongamos de nuestra parte, por muchos recursos innovadores que encontremos, el éxito de este tipo de iniciativas no está del todo en nuestra mano.

En el aprendizaje intervienen factores tan variados como el estado de ánimo del receptor (el alumno), el estado de ánimo del profesor, la hora del día en la que se imparte cada sesión y cualquier otro acontecimiento que haya podido suceder ese día. Un largo etcétera que, definitivamente, se escapa de nuestro alcance como docentes.

Por lo tanto, planteo este proyecto de innovación con respeto y humildad, y consciente de que, a veces, un pequeño paso es un gran éxito a largo plazo.

3.3 RELACIONES ENTRE LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Estos dos trabajos, unidad didáctica y proyecto de innovación, están relacionados y se complementan, fruto de las circunstancias y del contexto del centro de prácticas para el que se idearon y donde se desarrollaron. El segundo es el refuerzo del primero, el mecanismo simultáneo que llevará a un aprendizaje profundo de los conocimientos impartidos a través de la unidad didáctica. No sólo de ésta en concreto, sino de cualquier unidad didáctica que se plantee.

Por lo tanto, la puesta en práctica de este proyecto de innovación no se entiende sin la impartición simultánea o previa de una unidad didáctica. En este caso, el tema sobre

el que ambos versan es la literatura española del Renacimiento, por ser esta época la que correspondía al momento del curso escolar en el que llegué al centro. No obstante, ambos documentos, en especial el proyecto de innovación, son adaptables y aplicables a cualquier otra época literaria e histórica. De hecho, lo que planteo como actividad final de mi proyecto de innovación es la realización de un callejero literario global, de todo el curso, que abarque autores de todas las épocas vistas, es decir, de todas las unidades didácticas impartidas.

Consistiría en revolucionar la metodología tradicional de memorización, aportando al aprendizaje un enfoque práctico, cercano al alumnado y conectado con su vida diaria. Esto, junto con el apoyo en las nuevas tecnologías, trataría de conseguir un aprendizaje significativo, además de la adquisición por parte de alumnos y alumnas de una nueva forma de estudio, a través de la que pudieran establecer una relación lógica entre los conocimientos nuevos (la memorización de autores y épocas literarias) y los suyos propios y previos (las calles de Zaragoza).

Por último, y de manera simultánea, se estaría fomentando, también, una educación interdisciplinar, relacionada, en primera instancia con la competencia literaria pero que, al mismo tiempo, fomentara otras destrezas, como el uso didáctico de las nuevas tecnologías, la competencia cultural, el conocimiento de la distribución misma de una ciudad, el fomento de la orientación espacial del alumnado y el despertar de su espíritu crítico y de su propia curiosidad.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

4.1 REFLEXIÓN PERSONAL

Compañera, madre, amiga, orientadora, consejera, jefa, instructora, guía, referente: profesora. Mi paso por este máster me ha enseñado que, aunque el Diccionario de la Real Academia de la Lengua defina *docente* como “persona que enseña”, su significado en la práctica abarca mucho más.

Sinceramente, nunca me había planteado que en la docencia intervinieran tantos factores y tan dispares. Fue en mi primer período de prácticas cuando fui consciente de que una profesora adopta tantos papeles como el devenir de la vida escolar requiere. Pensándolo bien, resulta lógico si tenemos en cuenta que la comunidad educativa la componemos personas y, como tales, actuamos más allá de la programación, de las teorías y de los libros de texto.

Al principio pensé: “basta con tener algo de sentido común”. Esta idea me rondaba la cabeza conforme iban avanzando los meses, cuando me invadía la sensación de que lo que hacía durante mis clases era poner nombre y teorizar sobre asuntos que ya conocía, pero en los que nunca había reparado en exceso a pensar.

Sin embargo, ahora que miro con perspectiva, soy consciente de que, seguramente sin darme cuenta, las decisiones que he ido tomando a lo largo de estos nueve meses de máster y, en especial, durante mis prácticas, las que yo creía que tomaba rigiéndome por mi sentido común, las he tomado, realmente, gracias a toda una serie de saberes, adquiridos en esta titulación.

Si bien es cierto que comparto con el profesor Pedro Morales Vallejo, en su artículo “Profesor educador”, que el sentido común tiene cierto peso en materia de educación, en el ejercicio de la docencia intervienen muchos y muy variados factores. Tantos que es imposible tener soluciones para todo. No existen manuales de instrucciones que valgan cuando se trata de formar individuos, tanto académica como personalmente. Por eso, tomo este máster como el comienzo de un aprendizaje que abarcará toda mi carrera como docente. Porque si algo he aprendido es que la educación es un proceso permanente, un manantial del que se bebe durante toda la vida.

Ahora cuento con una base a partir de la que creceré personal y profesionalmente, a raíz de la que podré investigar desde la acción, poner la teoría en práctica y, desde esta práctica, seguir comprobando y creando teorías.

Además del enriquecimiento profesional, creo que la docencia proporciona a quien la ejerce un continuo aprendizaje personal. Un aprendizaje que no sólo aporta satisfacciones, también lecciones y experiencias no siempre positivas que debemos tomar como oportunidades de mejora y de cambio, y no como amenazas o miedos.

Por todo esto, creo que quien tome esta profesión como cualquier otra, donde se trabaja para vivir y no se vive para trabajar, nunca llegará a disfrutar de ella ni a exprimir todo el jugo que se puede obtener. Se habla mucho de las vocaciones y es cierto que se es mucho más feliz si se trabaja haciendo algo de lo que se disfruta. Pero en el caso de la docencia, creo que va más allá de eso. Un profesor adquiere roles distintos y, en cada situación, debe saber qué es y con quién y cuándo debe adoptar un papel u otro.

Todo esto sin olvidar que hay unos contenidos que, por ley, se deben impartir. Y que se deben impartir bien, para no dejar de lado lo que, en principio, es el principal objetivo de un centro escolar: construir conocimiento. ¿Queda tiempo para toda esta labor relacional, de socialización, de transmisión de valores, de educación para la vida? No es que quede tiempo, es un más difícil todavía, hay que hacerlo de manera simultánea.

Está claro que las cosas no van a ser siempre fáciles y que en el aula podemos encontrarnos con complicaciones serias, pero también considero que no hay que dramatizar. Hace un tiempo, en noviembre, leí en *Heraldo de Aragón* una entrevista al profesor de Secundaria Carmelo Marcén. En ella, hacía una reflexión en esta línea: “El clima en las aulas, si sabes ventilarlas bien, es bueno”, decía. Con esto me refiero a que creo, y confío en que, gracias a todos los conocimientos adquiridos durante este máster, aderezados con una pizca del sentido común y de la madurez que puedo aportar, sabré tomar las decisiones apropiadas en cada momento.

Para ello será necesario también conocer los problemas con los que nos podemos encontrar y cómo afrontarlos, sin olvidarnos de que los alumnos y alumnas, como las personas adultas, también tienen días malos, se aburren, les invade el cansancio, han pasado mala noche, o están deseando que lleguen las vacaciones.

Tras mi paso por este máster he llegado a la conclusión de que, para mí, el buen profesor es aquel que actúa con convicción, fiel a sus creencias, a lo que para él o ella es hacer lo correcto. Esto sin olvidar que esa manera de actuar coherente y firme habrá sido forjada gracias a una serie de hábitos, de técnicas y de conocimientos teóricos. La mayoría de ellos, en mi caso, adquiridos desde que comencé estos estudios en septiembre de 2013 hasta ahora.

Por último, me gustaría resaltar que, además de las rutinas adquiridas, lo que más valoro de esta titulación es que ahora cuento con un espíritu crítico en materia de educación, y soy consciente de que el docente, desde su puesto de trabajo, puede hacer el bien en su alumnado. Si se lo propone, si me lo propongo, con esfuerzo y perseverancia, estaré cooperando en el desarrollo de esa libertad humana, personal y colectiva que quienes componemos la sociedad y, en este caso, la comunidad educativa, necesitamos para crecer.

4.2 PROPUESTAS DE FUTURO

Para finalizar, me gustaría aportar, desde mi humilde posición, algunas propuestas de futuro en el campo de la docencia. Como he dicho en alguna ocasión, hace años que pasé por la etapa de Secundaria en la que ahora he impartido mis clases. No obstante, recuerdo cuáles solían ser las metodologías empleadas y, aunque en general, considero haber recibido una buena educación, soy consciente de que algunos de los procedimientos tradicionales que yo concibo como menos exitosos se siguen reproduciendo actualmente.

Uno de los aspectos sobre los que me gustaría reflexionar está relacionado con la conveniencia del uso del libro de texto compaginado con otros materiales. Considero que el manual debe establecerse como base y guía, su papel vertebrador es imprescindible en el día a día. No obstante, el docente tiene que analizar dicho documento y tener en cuenta que es susceptible de completarse con información de otros libros o con otros materiales. Encontrándonos, además, en la era de las nuevas tecnologías, contamos con un amplio abanico de posibilidades. Ahora bien, no todas las herramientas interactivas ni todos los recursos que internet pone a nuestro alcance son igual de válidos y competentes.

El docente debe tener un criterio de selección, ser consciente de las razones por las que realiza en el aula, por ejemplo, un *webquest*. También las que le llevan a animar al alumnado a que se familiarice con el uso del *power point* o a consultar diccionarios *online*.

Con esto me refiero, también, a que el uso de las TIC es muy positivo, pero no son la panacea ni debemos usarlas de manera automática o porque estén en boga actualmente. Por supuesto, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto que acercan los conocimientos al alumnado en un formato en el que se siente cómodo y que le resulta familiar. Sin embargo, no hay que dejar de lado otras metodologías tradicionales, como el trabajo cooperativo en el aula, el fomento de las relaciones con los demás, el estudio individual, la memorización de conceptos y la resolución de problemas. La clave está en la combinación y la riqueza de métodos.

Estos métodos se dirigen a la adquisición por parte del alumnado de una serie de conocimientos teórico-prácticos. No obstante, para que se produzca un aprendizaje significativo, la motivación es fundamental. Fomentar el interés y captar la atención del grupo es imprescindible para que los conocimientos perduren con el tiempo. Transmitir la utilidad de la información que se recibe, así como explicar de antemano qué se espera de quien la recibe y de las tareas que se le proponen son dos estrategias fundamentales para conseguir esta motivación.

También en esta línea, el docente debe realizar refuerzos positivos sobre el alumno o alumna, reconocer su mérito y su esfuerzo y creer en él o ella. Creo que esta actitud, consistente en demostrar confianza en las capacidades individuales de cada uno, se está perdiendo entre la generalidad, entre el concepto de grupo. Y debería retomarse puesto que favorece el crecimiento del alumnado, en relación tanto a su autoconfianza como a su progresión académica.

Se trata de un acompañamiento tanto profesional como personal, que debe trabajarse de manera interdisciplinar, transversal a todas las asignaturas y no sólo desde la tutoría. En el momento en que entras al aula eres modelo para el grupo, tus gestos, tus actitudes, tus movimientos, las opiniones que, en ocasiones, se vierten sin querer influyen y repercuten en nuestros receptores.

En definitiva, mi apuesta de futuro consiste en establecer con el alumnado un trato personal y cercano, compaginado con la impartición de unos contenidos competentes y

variados, transmitidos en el aula con convicción pero siempre abiertos a la posibilidad de réplica, al hecho de que docentes y alumnado pueden enriquecerse mutuamente.

Hablaré ahora como alumna al decir que este máster ha supuesto un enriquecimiento personal y profesional. Han sido meses de trabajo, tanto individual como cooperativo, de estudio, de investigación y de esfuerzo personal que sin duda guiarán mi andanza en este terreno que comienzo a explorar: la docencia.

5. REFERENCIAS DOCUMENTALES

5.1 BIBLIOGRAFÍA

- AG ASSARID, MOUSSA. (2009). *Los niños del desierto. Una escuela entre los tuaregs*. Barcelona: Sirpus.
- ALONSO-TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela. Motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- AGUADED GÓMEZ, J. I. (1999). “La educación en medios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI”. En *Pixel-Bit, revista de medios y educación*, 12.
- AMABILE, THERESA (1998). *How to kill Creativity*. Harvard: Harvard Business Review.
- BERNAL AGUDO, J.L. (2007). *Comprender nuestros centros educativos: perspectiva micropolítica*. Barcelona: Mira.
- BINABURO ITURBIDE, J. A. (2007). *Cómo elaborar unidades didácticas en enseñanza secundaria*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- BROPHY, JERE E. (2004). *Motivating students to learn*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOYANO, R.; FABREGAT, S. (2012). *Lengua y Literatura 3 Conecta 2.0*. Madrid: SM.
- CANTÓN MAYO, I.; PINO-JUSTE, M. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.
- COLOMER, TERESA (1995). “La adquisición de la competencia literaria” en *Revista Textos*, 12, pp. 8-22.
- FARRÉ, S. (2004). *Gestión de conflictos: taller de mediación*. Barcelona: Ariel
- FERNÁNDEZ CAMPOS, A.; GONZÁLEZ MENDIZÁBAL, I.; PÉREZ GÓMEZ, M. (2012). “Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria”. En *Revista Iberoamericana de educación*.

- GARCÍA MONTERO, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.
- GUTIÉRREZ, S.; HERNÁNDEZ, J.; PÉREZ, D. (2012). *Lengua y Literatura 3*. Madrid: Anaya.
- HYMES, D. H.; GUMPERZ, J. J. (1972). "Acerca de la competencia comunicativa". En Garayzábal Heinze, E., *Síndrome de Williams: materiales y análisis pragmático*. Universidad de Valencia, 2005.
- LÓPEZ VALERO, A.; ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2008). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- LURI, G. (2010). *La escuela contra el mundo*. Barcelona: CEAC
- MARRASÉ, J. M. (2013). *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- MONCLÚS ESTELLA, A. (2011). *La educación, entre la complejidad y la organización*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MORALES VALLEJO, P. (2010). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996), "El aula como espacio cultural y discursivo", en *Signos*, 17, pp.14-21.
- NAVAL, C. (2008). *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra.
- PENNAC, DANIEL (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PINK, DANIEL (2010). *La sorprendente verdad sobre lo que nos motiva*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa libros.
- RODARI, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- RUIZ BIKANDI, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

SOBLECHERO MAROTO, A.; ARIRO, R.; MORENO ARANDA, P.; NAVARRO RAMÍREZ, E.; REINA LEÓN, A.; SALVADOR GIL, L. (2012). *Lengua castellana y Literatura 3*. Barcelona: Editorial Casals.

TAPIA, J. A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia. Factores del entorno que facilitan la motivación por aprender*. Madrid: Ediciones Morata.

VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

5.2 CONSULTAS DE INTERNET

VIÑAS, MERITXEL (2011). *La sorprendente verdad sobre lo que motiva a tus alumnos*. Consultado el 10/06/2014. Disponible en:
<http://www.totemguard.com/aulatotem/2011/12/la-sorprendente-verdad-sobre-lo-que-motiva-a-tus-alumnos/>

RODRÍGUEZ MORAIS, CH. (26 /11/2013). “El clima en las aulas, si sabes ventilarlas bien, es bueno”. *Heraldo de Aragón*. Recuperado el 10/06/ 2014. Disponible en:
http://prensa.unizar.es/noticias/1311/131126_z0_12.pdf

Blogs:

- A pie de aula: www.apiedeaula.blogspot.com.es
- Blogge@ndo: <http://irmadel.wordpress.com/>
- Re(paso) de lengua: <http://www.repasodelengua.com/>
- Tres tizas: <http://trestizas.wordpress.com/>

5.3 OTRAS CONSULTAS

Leng_03 proyecto Aula 360º (2012). Editorial Edelvives.

Ley Orgánica 5/2007. (BOA. número 65). Orden de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.